

TITRE: PETIT JEAN ET L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE

AUTEUR(S): ISABELLE MILI, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE.
PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 17 - 37

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14639](http://hdl.handle.net/11143/14639)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14639](https://doi.org/10.17118/11143/14639)

Petit Jean et L'expérience esthétique

Isabelle Mili, Professeur de didactique des arts et de la musique, Université de Genève

Résumé : L'objectif de cette contribution est de démontrer que des élèves ou des auditeurs confrontés à une œuvre musicale « ne peuvent laisser aller leur moi » (pour reprendre l'expression de Dewey dans *L'art comme expérience*) qu'à certaines conditions. Et une de ces conditions consiste à se livrer à une « activité contrôlée » (toujours selon Dewey). Au centre de cette contribution, une situation de réception musicale particulière, qui nécessite de la part de l'auditeur un mode d'écoute un peu différent de celui qui oriente la réception des œuvres des répertoires classiques ou romantiques. Les relations entre planification didactique et expérience esthétique sont d'autant plus intéressantes à explorer dans ce contexte que la programmation, les choix opérés par les compositeurs ou les gestes des interprètes jouent tous un rôle par rapport aux repères musicaux jalonnant l'écoute.

Mots-clés : Écoute musicale, expérience esthétique, didactique

Introduction

En suscitant la production de commentaires spontanés d'élèves face à une œuvre picturale ou suite à une écoute musicale, nous souhaitons qu'un face-à-face avec l'œuvre d'art ait (eu) lieu. Mais comment connaître la nature de ce face-à-face ? Comment l'enseignant s'y prend-il pour réunir les conditions permettant aux élèves et aux étudiants de réaliser une « expérience esthétique » – et pas seulement une production orale personnelle ou un texte faisant état d'un ressenti à propos d'une œuvre d'art ? Comment définir une *expérience esthétique* qui s'inscrit dans des pratiques effectives d'enseignement ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en prenant trois sortes de précaution :

1. nous reviendrons, dans une première partie (1.1), sur les caractéristiques et la nature particulière de l'expérience esthétique, réalisée dans des situations d'enseignement ;
2. nous préciserons nos questions de recherche (1.2) en tenant compte des apports théoriques de cette première partie ;
3. dans une troisième partie (1.3), nous définirons d'abord le champ des pratiques que nous avons observées, de sorte à ne pas généraliser abusivement à l'ensemble des situations de réception ce qui relève de situations d'écoute musicale dans des contextes situés. Puis nous analyserons les liens que nous avons pu découvrir entre des dramaturgies musicales, des lexiques et leurs effets, des situations d'écoute et des activités, dans certains contextes pédagogiques visant à ce que les élèves vivent une expérience esthétique.

Enseignement artistique et expérience esthétique

Ne rien voir dans ce qu'on regarde, ne rien entendre dans ce qu'on écoute ?

Dans le face-à-face avec l'œuvre picturale ressortent fréquemment des couleurs, des formes, une structure, un tracé « figuratif » ou « abstrait », une association d'idées personnelles. Même si ceux-ci ne sont pas évoqués explicitement, ce que le tableau donné à voir nécessite des apprentissages de différentes natures...

- Le spectre des couleurs n'est pas décliné de façon universelle – Ball nous rappelle que « Newton trouvait judicieux d'identifier sept subdivisions arbitraires dans le cercle prismatique, ce qui permettait d'être en conformité avec des théories sur l'harmonie musicale » (2005, p. 42-43).
- Les effets de perspectives ou de plans ne sont pas anhistoriques.
- Les mots pour dire les formes et la structure s'inscrivent dans des cultures – où les effets de symétrie, les symboles, les représentations charrient leur lot de traditions, de significations empilées, de références, d'ambiguïté, de révolte, de provocation.
- Les détails du tableau, enfin, sont muets ou éloquents, suivant le type de regard porté sur eux. Arasse (2001) ne cesse de nous le rappeler, même au sujet de l'art dit « figuratif ». L'Annonciation de Francesco del Cossa (1470), où un escargot semble se promener sur la partie inférieure du cadre, l'amène à déclarer :

L'anomalie de l'escargot vous fait signe ; elle vous appelle à une conversion du regard et vous laisse entendre : vous ne voyez rien dans ce que vous regardez. Ou plutôt, dans ce que vous voyez, vous ne voyez pas ce que vous regardez, ce pour quoi, dans l'attente de quoi vous regardez : l'invisible venu dans la vision (Arasse, 2001, p. 44).

Ce « vous ne voyez rien dans ce que vous regardez », paradoxal mais néanmoins vraisemblable (car oui, cet escargot existe lors du balayage de notre regard sur le tableau – mais cela lui suffit-il vraiment pour « exister » en tant que représentation ?), peut laisser perplexe !

Il a son pendant dans le domaine musical.

- Un thème musical, fait d'une série de notes successives, ne « sonne » comme une entité qu'à certaines oreilles, indépendamment des facultés auditives considérées d'un point de vue anatomique. L'opération qui consiste à « réunir » ces sons successifs par la pensée est une action culturelle résultant d'un apprentissage. A fortiori, les variations sur un thème, très présentes dans plusieurs types de répertoires et dans de nombreux genres musicaux (savants et populaires), nécessitent aussi des opérations de reconfiguration de ce type.
- Pour ce qui est des structures musicales, il en va aussi de la construction d'une « mémoire auditive » et de ce que Boulez (1978) a appelé « le temps musical »¹. À titre d'exemples, nous citerons la différenciation des mouvements d'une même oeuvre, le distinguo entre Air et récitatif, le Da Capo, la succession de standards et d'improvisations.
- La perception du rythme, indispensable (en principe) aux danseurs, est, elle aussi, un construit. Toute personne qui aura tenté de danser avec un partenaire percevant le rythme différemment qu'elle-même en aura fait l'expérience. Dans des situations de ce type, il n'est pas rare que l'un des danseurs se mette à compter à haute voix « sur la musique » tout en dansant, pour inciter son ou sa partenaire à s'aligner sur la structure qu'il ou elle « entend ».

Mais rien d'esthétique, jusque-là, apparemment. D'un côté, l'œuvre ; de l'autre, le « regardeur » ou « l'écouteur » (Szendy, 2001). Revenons à notre question : comment savoir la nature de ce face-à-face ?

Une perception est-elle une expérience ?

L'histoire de la musique regorge d'exemples de réceptions d'œuvres qui tendent à démontrer que la perception de l'auditoire fut communicative. De nombreux écrits témoignent d'impressions d'écoute fortes, voire violentes. Prenons un exemple célèbre...

En 1834, Berlioz écrivit dans la *Gazette musicale* à propos de l'exécution publique de la *V^e Symphonie* de Beethoven : « l'auditoire, dans un moment de vertige, a couvert l'orchestre de ses cris... Un spasme nerveux agitait toute la salle » (cité par Tranchefort, 1986, p. 58).

À propos de cette même symphonie et quatre ans auparavant, Mendelssohn a aussi manié les superlatifs et mentionné la peur ressentie lors de certains passages – une peur comparable à celle que l'on éprouve lorsque la maison dans laquelle on se trouve menace de s'écrouler (Mendelssohn-Bartholdy, 1870).

1. Séminaire / Conférence *Le Temps Musical*, 23 février 1978, Centre Georges Pompidou. Pierre Boulez a organisé ce séminaire et donné une conférence dans ce cadre.

Si la perception nous donne effectivement accès aux phénomènes sensibles (qu'ils soient de nature visuelle ou auditive), elle est aussi la condition d'une expérience de nature sensible. Barbaras considère ainsi l'articulation de la perception et de l'expérience :

La perception (...) comporte une dimension par laquelle le percevant s'éprouve ou s'affecte lui-même. (...) D'un côté, elle est un mode d'accès à la réalité. (...). De l'autre, cependant, la perception est sensible, *c'est-à-dire* mienne : elle est l'épreuve que *je* fais de la réalité. (...) L'expérience est cette conciliation [des deux dimensions de la perception, n.d.r.]. (2009, p. 7-8)

Définissant l'image, Gervereau lui fait écho. Il dit de l'image qu'

elle contient deux dimensions, celle du rapport au réel (le paysage cadré suivant son angle de vision au bord de la mare) et celle de l'interprétation de ce réel (par le cadrage et aussi à cause de la déformation due à la surface de l'eau) (2008, p. 11).

Quant à Pradines, il abordait la perception un peu différemment. Pour lui, la perception est « une fonction dont le propre est de nous faire atteindre des objets dans l'espace à travers des états de notre propre personne, qui, à ce titre, sont subjectifs et ne sont pas spatiaux » (1981, p. 27).

Qu'il n'y ait pas (seulement) deux entités (« le monde », d'un côté, et « le sujet face au monde », de l'autre) dont l'une s'impose *objectivement*, mais qu'il y ait, aussi, une composante subjective de l'expérience est essentiel ! C'est cette composante subjective de l'expérience qui guide l'enseignant lorsque celui-ci tente de concevoir des situations d'enseignement propices à la réalisation, par les élèves ou par les étudiants, d'expériences esthétiques.

« *Laisser aller son moi* ».

Dewey, quant à lui, définit les conditions d'une expérience esthétique avec une complexité lapidaire. « La phase esthétique, ou phase où l'on éprouve, est réceptive. Elle implique que l'on s'abandonne. Mais laisser aller son moi de façon adéquate n'est possible qu'au moyen d'une activité contrôlée, dont il est fort probable qu'elle sera intense » (2005, p. 79).

À première vue, il y a contradiction – ou, pour le moins, paradoxe – entre cet « abandon », dont l'auteur estime qu'il est requis par l'activité de réception, et le moyen mentionné pour « s'abandonner ». Comment une activité *contrôlée* – et probablement intense de surcroît – peut-elle conduire à... l'abandon ?

L'auteur s'en explique.

L'artiste a sélectionné, simplifié, clarifié, abrégé et condensé en fonction de son intérêt. Le spectateur doit passer par toutes ces étapes en fonction de son point de vue et de son intérêt propre. Chez l'un et chez l'autre, il se produit un acte d'abstraction, c'est-à-dire d'extraction de la signification. Chez l'un et chez l'autre, il y a compréhension au sens littéral, c'est-à-dire regroupement de détails éparpillés (...) visant à former un tout qui est vécu comme une expérience. La personne qui perçoit accomplit un certain travail tout comme l'artiste. (Dewey, 2005, p. 80)

Selon Dewey, l'activité contrôlée du spectateur consiste donc en un « travail », c'est-à-dire en une « activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise (...) à la création et / ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées » (CNRTL, 2012). Nous verrons, dans le cas particulier de l'écoute musicale, si ce point de vue peut mettre en lumière des pratiques de réception a priori conçues comme propices à l'expérience esthétique des auditeurs...

Deux éléments caractéristiques d'un vécu expérientiel relevés par Dewey retiennent plus particulièrement l'attention des didacticiens :

- a. le travail d'assemblage (du spectateur/auditeur), à partir d'une perception qui oscille entre fragmentation et remembrement, entre cadrage et balayage, entre son (sonorité) isolé(e) et cellule musicale ;
- b. le cheminement propre à chaque spectateur ou auditeur, dans des étapes qui sont néanmoins fonction de l'œuvre et de ses traits distinctifs.

a) Concernant le va-et-vient entre détails (ou fragments) et entités constituées, le didacticien peut notamment se référer aux actions effectuées en classe. Celles-ci sont bien répertoriées :

- ostension d'éléments matériels, graphiques ;
- « identification et dénomination de traits pertinents » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger, 2007, p. 59), pour n'en citer que deux.

Dans le cadre d'un enseignement artistique, l'aménagement d'un milieu didactique passe notamment par l'isolation de détails, la mise en relation de fragments, l'assemblage de morceaux appariés ou disparates, l'établissement de correspondances sémiotiques (par exemple entre des passages musicaux éloignés, soudain mis côte à côte ; ou encore entre des contrastes saisissants, du point de vue d'une physique du son).

b) Quant au cheminement propre à chaque spectateur ou auditeur, il peut aussi trouver sa place en milieu scolaire. Si l'on suit Dewey et que l'on considère ces moments où il est loisible à chacun de « laisser aller son moi », une fois que les bases du « travail » que cela suppose sont jetées, l'enseignant peut changer de cap.

Mu, jusque-là, par la nécessité

- de choisir un lexique spécialisé,
- d'avoir recours aux gestes professionnels de définition mentionnés plus haut,
- d'aménager le milieu didactique musical ou plastique,

il fait en sorte qu'à certains moments, chacun garde ses observations pour soi. Ce qui donne la possibilité de se frayer un chemin d'écoute propre, avec des repères qu'il n'est pas toujours nécessaire de mutualiser ou de comparer. Qu'il s'agisse d'une écoute (collective) in extenso d'une œuvre donnée ou du défilement de plusieurs œuvres plastiques, la construction d'une posture de réception ne passe pas nécessairement par l'usage du commentaire personnel.

Mais à cette fin, il faut que les outils « d'extraction de la signification » (pour reprendre l'expression de Dewey) soient à disposition des élèves. Sinon, l'activité de réception peut prendre un tour non souhaité. Reprenons Dewey là où nous l'avons laissé :

La personne qui perçoit accomplit un certain travail tout comme l'artiste. Si elle est trop fainéante, indolente ou engluée dans les conventions pour faire ce travail, elle ne verra pas et n'entendra pas. Son « appréciation » de l'œuvre sera un mélange de bribes de savoir et de réactions conformes à des normes d'admiration conventionnelles, additionné d'une excitation émotionnelle confuse même si elle est authentique. (2005, p. 80)

L'expérience esthétique en classe

Un risque qu'il n'est pas facile d'écarter est celui d'une erreur d'appréciation, voire d'une illusion, quant au type d'expérience vécue. La mise en garde de Goffmann mérite qu'on la prenne au sérieux.

Il arrive que nous soyons obligés d'attendre qu'une affaire s'achève pour découvrir ce qui s'est passé et il arrive aussi que nous soyons engagés dans une activité et que nous retardions le plus possible le moment de nous prononcer sur sa nature exacte. (1991, p. 10)

Soucieux d'atteindre son but, qui est de mettre en place les conditions pour qu'une expérience esthétique puisse *réellement* être faite par des élèves, et sachant combien il est difficile de décréter que cette expérience a bien eu lieu, l'enseignant peut chercher des points d'appui et des indices lui permettant d'évaluer s'il ne s'agit pas d'un vœu pieu.

James, lui aussi, s'est attaqué au difficile problème du statut de réalité des objets, en distinguant des *ordres d'existence*, dans lesquels un objet peut avoir son existence propre. Pour lui, le monde des sens, comme les autres, est « le temps que dure notre attention, réel à sa manière » (1950, p. 291).

Du fait que l'attention des élèves est à peine plus palpable que le statut d'expérience, il est possible de ne pas voir dans le point de vue de James une ressource utile... Néanmoins, l'enseignant dispose au moins des résultats de l'activité, comme autant de signes-témoins de l'attention des élèves. Si ceux-ci distinguent des parties, classent des événements sonores, qualifient des différences d'orchestration ou établissent des séries d'intensités variables, l'objet sonore gagne en réalité et la probabilité que cet objet sonore soit source d'une expérience sensible s'en trouve augmentée.

Quant au cadre de l'expérience, Goffmann juge que « la question de l'ancrage d'une activité (...) est en fait étroitement liée à deux autres questions : comment une activité peut être modalisée, et, surtout : comment elle peut être fabriquée » (1991, p. 245). Nous allons y revenir dans la partie 1.3.

Mais d'ores et déjà, les conditions d'une expérience esthétique dans un collectif classe ne s'avèrent pas incompatibles avec le côté éminemment individuel de ce type d'expérience. Souriau en énonce la raison.

Bien que le caractère affectif donne à la catégorie esthétique un côté subjectif, elle n'est pas pure subjectivité. Au contraire, l'impression du spectateur, de l'auditeur, du lecteur... est due à la nature même de de l'œuvre ; celle-ci, par exemple, n'est pas pathétique parce que l'on pleure ou comique parce que l'on rit, mais on rit parce qu'elle est comique ou on pleure parce qu'elle est pathétique. C'est bien pourquoi l'étude d'une catégorie esthétique a toujours nécessité l'étude des œuvres en elles-mêmes, pour dégager ce qui fait naître l'impression affective. (1999, p. 325)

Voilà de quoi rassurer l'enseignant : c'est bien dans le collectif classe que l'étude des œuvres peut avoir lieu. C'est aussi dans ce collectif que des activités requérant à la fois de percevoir finement des aspects de l'œuvre, d'en distinguer certaines caractéristiques génériques, d'apprécier (qu'il s'agisse d'une appréciation positive ou négative) leur structure, leur déroulement, certains de leurs détails. Bref, de « laisser aller son moi au moyen d'une activité contrôlée », même si ce n'est pas explicitement formulé ainsi par l'enseignant et qu'il s'agit plutôt d'une caractéristique du contrat didactique).

Le cas particulier de l'écoute musicale

Nous avons brièvement évoqué (dans la partie 1.1) la confrontation avec des phénomènes sonores tels qu'un thème, des variations, un mouvement, un Air (Da Capo ou non), un récitatif, un standard, une improvisation, des rythmes (binaires ou ternaires ; réguliers ou irréguliers ; comportant ou non des syncopes, etc.). Nous ne les avons pas considérés comme des objets « techniques », avec des usages précis, mais comme des objets culturels.

Certaines dérives, qui consistent à aborder les objets musicaux comme des objets purement techniques, sont connues : le solfège comme préalable à toute culture musicale a vécu. Et Boulez a heureusement tordu le cou à l'idée qu'on ne fait vraiment l'expérience de la musique qu'en jouant d'un instrument ou en chantant (Mili, 2002).

Appréhendés comme objets culturels et pas seulement dans leurs composantes techniques, les objets musicaux révèlent leur incroyable diversité. Des anthropologues tels que Merriam (1964) ou Nettl (1983) ont souligné cet extraordinaire foisonnement, au point de ne reconnaître au fait musical que trois composantes comme toujours présentes : le concept, le comportement et le son. Si « le musical est du sonore construit, organisé et pensé par une culture » (Nattiez, 1987, p. 95), il n'en reste pas moins que

les langues d'autres cultures n'ont généralement pas de terme qui considère la musique comme un phénomène global. Au lieu de cela, elles auront souvent des mots qui désignent les activités ou les artefacts musicaux individuels tels que chanter, jouer, le chant, le chant religieux, le chant profane, la danse et de nombreuses catégories plus obscures. (Nettl, 1983, p.19).

Pour l'homme occidental, certaines pratiques – comme la danse ou l'écoute musicale individuelle, possible grâce à la captation et à la numérisation – peuvent instaurer un rapport très privilégié aux objets musicaux. Désormais, l'écoute musicale a acquis un statut solide : depuis l'invention du phonographe par Edison (en 1877), suivie de peu de l'apparition de la radio, la pratique de l'écoute s'est quelque peu modifiée ! Tout le monde écoute (presque) quotidiennement de la musique... ou de la muzak, si l'on adopte la catégorisation qui distingue l'une de l'autre.

L'écoute musicale a donc un statut « privé » avant d'avoir un statut scolaire. Les pratiques de référence ne manquent pas.

Mais si le but visé est de faire l'étude d'œuvres musicales en classe et de greffer dans cette étude des situations propices aux expériences esthétiques, il faut tenir compte d'une particularité de l'écoute musicale : sa labilité. De même qu'un danseur amateur peinera à se rappeler plus de quatre ou cinq mouvements consécutifs orientés précisément dans un espace donné, de même « l'écouteur » peu aguerri aura de la difficulté à établir des comparaisons sonores ou à appréhender une structure musicale à l'issue d'une seule écoute exhaustive d'une œuvre donnée. Et ceci ne vaut pas que pour que le *Ring* de Wagner et ses quelques quatre-vingt *leitmotive* !

Concevoir des situations didactiques propices à l'expérience esthétique des élèves implique de tenir compte de cette labilité tout comme de l'extraordinaire diversité du « musical ». Pour rappel, il est imaginable d'aborder en classe aussi bien le *Fado errático* de Gervasoni² (une œuvre de plus d'une heure, en hommage à Amalia Rodrigues, qui fut créée le 15 mars à Orléans)³ qu'un concert de tabla ou de chant carnatique indiens. Rien que dans la région parisienne, l'on recense 32 organismes culturels qui se consacrent aux musiques indiennes⁴ ! Les enseignants qui conduisent des projets d'écoute « live », en situation de concert, sont confrontés à des programmations particulièrement éclectiques.

Résumons... Pour qu'une expérience esthétique puisse être faite en classe par les élèves, trois conditions paraissent devoir être réunies lorsqu'il s'agit d'écoute musicale.

- La première est, pour l'élève, de disposer d'outils de familiarisation avec l'objet musical – d'un point de vue sonore et d'un point de vue culturel. Par exemple, l'enseignant aura examiné si la musique écoutée est en lien étroit avec une ou des danses particulière-s.
- La seconde est, pour l'enseignant, de distinguer des contenus d'enseignement tels que :
 - a. connaissances encyclopédiques (comme le fait de savoir que Balakirev a dispensé son enseignement à Moussorgski, par exemple),
 - b. pratiques culturelles de référence génériques (comme le « dialogue » entre soliste et orchestre dans un concerto, par exemple) et
 - c. repères précis, pour une œuvre donnée.

Il n'est pas du tout indispensable de maîtriser des savoirs encyclopédiques pour « apprécier » une musique !

- La troisième concerne le milieu didactique. Si celui-ci est aménagé de sorte que des repères, des traits distinctifs, des paramètres sonores simples – tempo, rythme, mélodie, intensité, timbre (Perez, 2001, 2003) ou complexes – polyphonie, harmonie, structure, genre, style... – rendent justice à l'originalité de l'objet musical, l'élève sera orienté (Mili, 2011). Il pourra accomplir son « travail » de réception. Car l'approche par paramètres sonores permet à chacun de se focaliser d'abord sur les paramètres qu'il ou elle repère le plus facilement. Ce qui fait que chacun amorce l'analyse à sa façon, quand bien même les paramètres sonores sont communs.

Tout cela est possible sans pour autant « boucher l'horizon » de l'élève. Le but est que celui-ci puisse construire un parcours d'écoute qu'il aménage activement, même si de nombreux repères du parcours sont signalés, présentés, découverts en communs, mutualisés...

2. « Fasciné depuis longtemps par le fado d'Amália Rodriguez (1920-1999), Stefano Gervasoni a conçu un cycle où se mêlent les rumeurs de Lisbonne, de la mer et du vent, les mélismes de l'électronique et la voix de la chanteuse Cristina Branco. La réorchestration contemporaine préserve la mélodie initiale, tandis que les interludes et l'électronique offrent au compositeur un terrain d'invention libre entre les codifications du chant et de la saudade. Après une première version destinée à deux chanteurs, *Fado errático* se concentre sur le corpus Amália Rodriguez. Il s'y déploie une joie pluristylistique, des éléments naturalistes ou hyperréalistes, la proximité et l'effet d'étrangeté vis-à-vis d'une tradition populaire. La nostalgie mêlée d'utopie, le passé et le futur, l'infini de l'Ouest (l'océan) et l'histoire de l'Est – toute l'Europe se tenant au dos du Portugal » ». <http://medias.ircam.fr/x95df3f>

3. Information sur la création : 15 mars 2015, France, Orléans, Scène Nationale d'Orléans, Salle Barrault, par Cristina Branco : voix, Ensemble Cairn, direction : Guillaume Bourgoigne. <http://brahms.ircam.fr/works/work/36298/>

4. <http://www.indereunion.net/actu/parismusique.htm>

Revenons sur la nécessaire familiarisation de l'élève (et parfois de l'enseignant !) avec l'objet musical. Cette familiarisation consiste notamment à identifier des contours mélodiques, des scansions, des accents, des textures, des timbres, des superpositions fonctionnant comme des repères ou des balises... Bref, d'être dans la « reconnaissance » avant d'être dans la « connaissance ».

Dewey a un point de vue très particulier sur la question. Dans *L'art comme expérience*, il affirme notamment que

la reconnaissance est un acte trop simple pour susciter un état de conscience aiguë. Il n'y a pas assez de résistance entre les éléments nouveaux et anciens pour permettre que se développe la conscience de l'expérience qui est vécue. Même un chien qui aboie et remue la queue joyeusement au retour de son maître est plus animé à cette occasion qu'un être humain qui se contente d'une simple reconnaissance. (2005, p. 79)

Apparemment, cette façon de concevoir la reconnaissance est en contradiction flagrante avec notre propos, qui a attribué à la reconnaissance d'un certain nombre d'éléments caractéristiques d'une œuvre donnée un rôle essentiel. Il n'en est rien : si l'on considère que l'orientation dans l'œuvre, grâce à tous les éléments désormais connus et attendus au fil de l'écoute, est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour qu'une expérience esthétique puisse être vécue (dans le cas qui nous occupe : dans un contexte scolaire), alors le travail de *regroupement de détails éparpillés, d'extraction de signification, de compréhension* (personnelle) décrit par Dewey peut s'amorcer.

Autrement dit, le maillage de ce qui est repéré peut varier infiniment, pourvu que *des* repères fonctionnent comme tels. Peu importe que l'écouteur privilégie certains repères ou en ignore d'autres.

À cet égard, le lecteur curieux peut réaliser une expérience intéressante, qui lui prendra environ 4 minutes. Il s'agit d'écouter deux fois la même pièce d'un compositeur contemporain, Helmut Lachenmann : *Hänschen klein* (« Petit Jean »)⁵, qui est aussi la première pièce d'un cycle intitulé *Ein Kinderspiel* (« Un jeu d'enfant »). L'écoute est notamment possible en se rendant sur le site https://www.youtube.com/watch?v=tvu_kMbZsZc&hspart=-mozilla&hsimp=yhs-008

N.B. *Hänschen klein* dure un peu plus d'une minute (1 :10).

1. Lors de la première écoute, la proposition est de se laisser guider par la forme générale de la pièce et les détails que la première audition sélectionnera comme saillants – sans chercher à reconnaître nécessairement un ou des éléments particuliers à cette pièce.
2. La seconde écoute se fera après avoir intériorisé la mélodie de la chanson d'enfant *Hänschen klein*, en cherchant à reconnaître ensuite cette mélodie chez Lachenmann – à la « retrouver », en quelque sorte *cachée* dans la pièce contemporaine. N.B. Pour le lecteur qui ne connaît pas cette chanson d'enfant, il peut la découvrir sur <https://www.youtube.com/watch?v=estWuexvkqs> ou la déchiffrer à partir de la partition ci-dessous :

5. *Ein Kinderspiel* (Lachenmann, 1980) est un cycle de sept petites pièces pour piano solo, d'une durée totale de 17 minutes. La première de ces pièces s'intitule : *Hänschen klein* (« Petit Jean »). La partition est éditée chez Breitkopf & Härtel, n° EB 8275. <http://brahms.ircam.fr/works/work/9872/>



Le cas écheant, il est surprenant d'entendre soudain émerger cette chanson d'enfant à côté de laquelle notre première écoute était passée. Mais lorsqu'il y a effectivement reconnaissance auditive de la chanson (en dépit du registre suraigu du piano lors de son apparition, au début), cette deuxième écoute s'oriente différemment. Il n'est pas rare d'avoir l'impression d'avoir affaire à deux écoutes totalement dissemblables, à partir d'une seule et même pièce...

Si l'expérience se déroule en classe, l'enseignant aura conçu le milieu didactique en prévision, notamment en apprenant la mélodie de la chanson au préalable, de sorte à ce que chacun puisse la mémoriser et la chanter intérieurement...

En outre, l'enseignant aura inclus cette très brève pièce à un ensemble d'autres éléments significatifs de sa séquence. Par exemple, il aura inséré ce petit binôme musical (que nous appellerons *Hänschen klein 1 & 2*) dans d'autres travaux compositionnels réalisés à partir de pièces populaires. Ou encore, il aura incité à enrichir le lexique musical qui permet de rendre compte du type de transformation qui mue une chanson populaire en « pièce contemporaine » ou en « pièce classique » (dans le cas de Lachenmann, une utilisation des registres extrêmes de l'instrument ; ailleurs : un tempo extraordinairement ralenti – comme dans le *French cancan* des *Tortues* du *Carnaval des animaux*, de Camille Saint-Saëns)⁶.

Questions de recherche et méthodologie

Nous venons de relever que la part de l'**élève-écouteur** et la part de l'enseignant se complètent. Concernant le travail de l'enseignant, la principale question de recherche peut se formuler ainsi : comment celui-ci s'y prend-il pour conduire des activités « contrôlées » (cf 1.1.2, ci-dessus) a priori propices à l'expérience esthétique et quels moyens didactiques se donne-t-il ?

Nous avons, ailleurs, suivi à la trace le travail de trois enseignants dans des planifications d'écoute musicale et dans la réalisation de ces planifications sous formes d'activités en classe (Mili, 2016)... Notre présente contribution se focalise plus spécifiquement sur l'ensemble des facteurs favorables à l'expérience esthétique, y compris dans l'interface entre les œuvres et les pratiques d'écoute socialement organisées, destinées à un public d'élèves.

6. *Tortues* : 3^{ème} mouvement du *Carnaval des animaux* (composé en 1886 par Camille Saint-Saëns), construit sur l'air archi-connu des francophones – et très ralenti – du quadrille d'*Orphée aux Enfers* d'Offenbach, le célèbre *French Cancan*.

Car les outils d'écoute que l'enseignant souhaite développer dans le but que les élèves puissent vivre des expériences esthétiques multiples sont à l'œuvre dans des contextes très divers : dans le cadre de la classe, mais aussi lors d'une répétition générale ou d'un concert.

Quiconque programme un *concert pédagogique* le choisit soigneusement et tente de faire en sorte que l'expérience du concert soit « en elle-même, une expérience complète et intégrée » (Dewey, 2005, p. 81). Il en va de même pour les répétitions générales ouvertes aux écoles et pour les représentations « tous publics » dans lesquelles un contingent de places est prévu pour un public scolaire. Nous nous intéresserons dès lors au geste de programmation et à ses conséquences sur l'expérience esthétique.

Méthodologiquement, nous avons choisi d'assister à un « concert pédagogique » (qui s'est déroulé le mercredi 29 mars 2017 dans le cadre du Festival Archipel, à Genève, en Suisse) et nous avons analysé trois aspects de ce concert, sous l'angle de ce qui pourrait permettre le vécu d'une expérience esthétique :

- a. Comment le face-à-face avec les œuvres se présente-t-il ?
- b. Quel rôle joue la *présence* – performative – des interprètes ?
- c. Dans la phase de préparation au concert, quel est le geste professionnel de l'enseignant qui a joué un rôle particulièrement central, d'un point de vue didactique ?

Expérience esthétique en musique: la part des compositeurs, celle des interprètes et celle des enseignants

Dramaturgies musicales : l'effet de surprise, la « voix instrumentale » et les phases du match...

Outre les repères construits en amont du concert (sur lesquels nous reviendrons en 1.3.3), nous avons pris acte, lors du concert lui-même, qu'il y avait aussi des instants saillants, qui fonctionnaient comme des repères immédiats. C'est un phénomène que nous n'anticipons pas forcément, mais qui peut néanmoins se produire. De quoi s'agit-il ?

Un premier exemple, percussif

Lors du concert pédagogique observé, l'auditoire découvrit que l'un des compositeurs, Yann Alhadeff, avait introduit des sortes de « ratés » volontaires dans son œuvre, *Stretto-Cumulus*⁷. La première occurrence de ces « ratés » successifs produit d'abord un effet de surprise, puis génère des doutes sur l'issue d'un geste identique, effectué à reprises réitérées par un percussionniste. Imaginez ce percussionniste s'apprêtant, apparemment, à frapper avec force un instrument à peau, d'un geste laissant escompter une sorte de « coup » *fortissimo*. Soudain, le voilà qui esquivé cette issue sonore au geste et termine son parcours gestuel par un contact... silencieux avec la peau de l'instrument. Comme si le geste produisait, paradoxalement, un silence au milieu de deux fortissimos.

7. *Stretto-Cumulus*(2017), de Yann Alhadeff, est écrit pour trois percussions, deux pianos et électronique et est dédié à l'Ensemble Batida <http://www.ensemble-batida.com/>

Handwritten musical score for three percussion parts (P1, P2, P3) from the piece *Stretto-Cumulus*. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings (e.g., *ff*, *p*, *fff*). A blue annotation at the bottom of the P3 staff reads: "Lent mouvement théâtral de la main vers la peau; contact sans bruit."

L'auditeur se prépare, pour la suite de son écoute, à « n'en pas croire ce qu'il voit ». Il sait désormais que s'il y a des *rimshots*⁸ plutôt violents qui ponctuent le concert, l'ampleur du geste et la force apparente utilisée par le percussionniste ne se terminent pas toujours par un son explosif. Le premier effet de surprise passé, ce moyen dramaturgique continuera de produire des effets en termes d'attentes et d'ambiguïté par rapport à ce qui est censé se produire, d'une part, et ce qui relève de l'esquive, de l'autre.

Selon Badiou, il y a un « schème *romantique* » de l'art dont « la thèse (...) est que l'art seul est capable de vérité ». Un schème dans lequel « l'art est le corps réel du vrai » et l'art « est l'absolu du sujet, il est l'*incarnation* » (2013, p. 12). Alors que dans un « dispositif classique », « l'art est incapable de vérité, son essence est mimétique, son ordre est celui du semblant » (Badiou, 2013, p. 13).

L'effet dramaturgique voulu par Alhadeff dans *Stretto-Cumulus* s'inscrit dans cette opposition entre conception romantique et conception classique de l'art. La première accordant au *semblant* une place prépondérante, parce que le semblant permet au spectateur-auditeur d'embrayer sur un registre affectif, voire passionnel. Celui-ci permet en quelque sorte un accrochage à l'œuvre en train d'être jouée / performée, par le truchement d'une projection ou même d'une identification. Surpris par le silence inattendu qui résulte d'un geste percussif pourtant effectué avec beaucoup de force dans la première partie de sa trajectoire, l'auditeur se rend compte qu'il a escompté un résultat sonore, sans que se produise le résultat escompté. Cela ne peut le laisser indifférent.

Souriau a insisté sur le caractère affectif d'un rapport esthétique à l'œuvre. Elle n'a pas manqué de souligner que l'impression du spectateur et de l'auditeur est essentielle et que « la catégorie esthétique » relève d'« un ensemble d'exigences organiques conditionnant un genre d'éthos » (1999, p. 325). Un éthos, c'est-à-dire : « une atmosphère affective spécialisée » suscitant « une réaction sentimentale ou émotionnelle » (Souriau, 1999, p. 324)⁹.

8. Rimshot : (de (en) *rim*, « cercle » et *shot*, « tir » ou ici, littéralement, « (bruit de) coup de feu »). C'est une technique de batterie consistant à frapper le cercle de la *caisse claire* en même temps que la peau, afin d'obtenir un son plus brillant et incisif. Il peut aussi être appliqué aux *toms*.

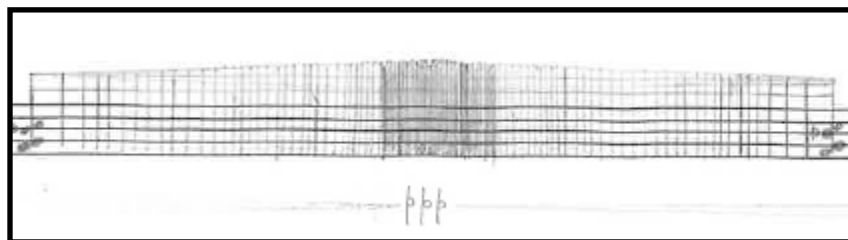
9. Toujours selon Souriau, « [a]ctuellement, le mot éthos (...) correspond beaucoup plus au pathos que la tradition opposait à l'éthos. On appelle éthos l'atmosphère affective d'une œuvre, d'une catégorie esthétique » (1999, p. 696). Et ces catégories sont aussi nombreuses que contrastées : le tragique, le pathétique, le comique, le merveilleux, le fantastique, etc.

Pour que les conditions d'une expérience soient réunies, les effets dramaturgiques pensés par les compositeurs paraissent par conséquent fondamentaux.

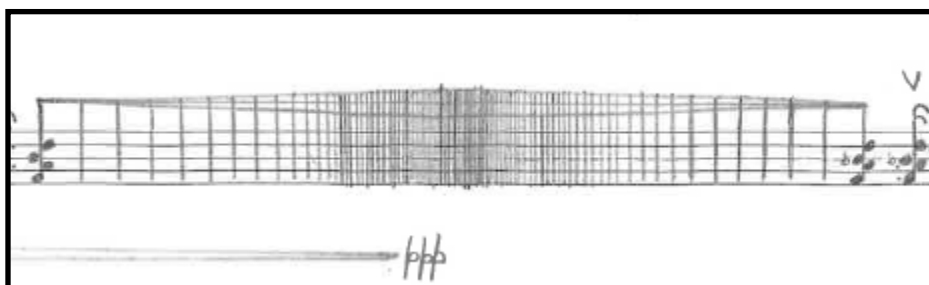
Second exemple : un chant à l'accordéon

Outre le « rimshot esquivé » que nous venons de décrire, il y eut un second exemple d'effet dramaturgique, également saillant, lors du concert pédagogique observé : l'apparition soudaine d'une « voix instrumentale », dans une pièce pour accordéon. Dans *Habitus Deflectatur*¹⁰, le compositeur Ezequiel Cappellano a abondamment exploité le soufflet de l'accordéon pour produire des sons striés (dont on entend qu'ils sont consécutifs à de petites secousses rapides). Ces sons striés sont omniprésents dans l'œuvre. Nous en reproduisons ici trois occurrences seulement.

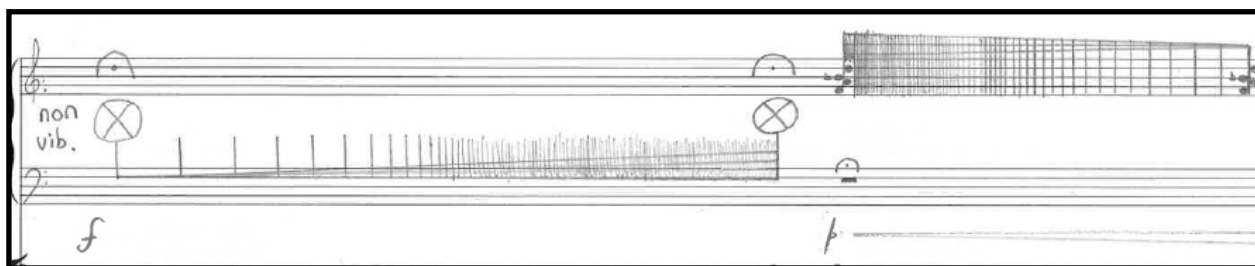
1. Sons striés dans *Habitus Deflectatur*



Sons striés dans *Habitus Deflectatur*



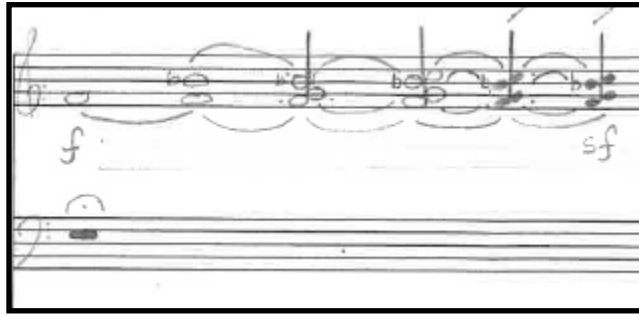
Sons striés dans *Habitus Deflectatur*



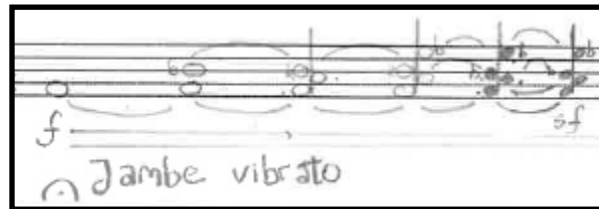
L'autre composante omniprésente dans *Habitus Deflectatur* est l'arpège tenu : une série de quelques notes (par exemple : fa, si b, sol, do, dans l'exemple ci-dessous), est attaquée, l'une après l'autre, mais ces notes sont tenues aussitôt après l'attaque et se superposent donc progressivement. Nous en reproduisons deux occurrences ci-dessous.

10. <https://youtu.be/gkfX5Yl4F2A>

2. Arpège tenu (fa, si b, sol, do).



3. Arpège tenu (fa, si b, la, mi b).



Ces arpèges tenus produisent des sortes d'empilements statiques se terminant par différents accords.

Entre ces deux composantes principales : sons striés, d'une part, et arpèges tenus, d'autre part, tout un jeu de variations se déploie. Point remarquable au sein de cette dynamique, le moment où les sons striés quittent toute gamme pour jouer les « bruiteurs ».

Mais soudain, c'est une sorte de chant monodique que produit le musicien (sans secousses, sans stries, sans effet d'empilement, ni constitution d'accord). Un chant tout instrumental, certes, puisqu'il est bien produit par l'accordéon, mais...

...un chant tout proche de la voix humaine :



L'accordéoniste (lors de la création : Sergej Tchirkov) aurait presque pu produire ces sons bouche fermée (comme lorsqu'on chantonne sur « mm »)...

Chez l'auditeur, un effet de surprise se produit : cette monodie revêt, au milieu des autres composantes, un caractère d'exception. Elle agit, de par sa simplicité dénudée, comme une sorte de « pause », une parenthèse entre oscillations spastiques et empilements de notes tenues.

Un match et sa durée

En intitulant le concert pédagogique « Match » et en faisant précéder chacune des six œuvres jouées le 29 mars d'un coup de sifflet strident, le compositeur Arturo Corrales signale qu'il s'agit d'un moment collectif autant que sportif, où le public est invité à prendre part activement à ce qui se joue... sur la scène. En contraste avec le silence exigé ordinairement en situation de réception musicale « classique », les six coups de sifflet segmentent le temps du concert comme autant de « reprises de jeu ». Ils soudent aussi l'ensemble des pièces

du programme comme autant de « sixièmes » d'un même jeu. Même sans être un spectateur sportif assidu, on échappe difficilement à la puissance métaphorique de ces six coups de six coups de sifflet !

Autre détail intéressant, dans ce « match » : la durée des « sixièmes de jeu ».

Habitus Deflectatur dure 6 minutes 23 secondes ; quatre œuvres du programme n'excèdent pas 7 minutes, une seule dure 9 minutes. Assurément, de tels formats permettent plus aisément de mémoriser les aspects récurrents d'une pièce que lorsqu'il s'agit de volumes plus importants. La mémoire fonctionne mieux dans de petites constructions sonores : les éléments susceptibles d'être comparés, appariés, voire opposés ou contrastés sont plus proches les uns des autres que dans des œuvres plus déployées. A noter que les mouvements de symphonies classiques et même romantiques obéissent peu ou prou à une logique similaire :

- Les quatre mouvements de la *Symphonie n° 35*, dite « Haffner » de Mozart, totalisent à eux quatre environ 22 minutes et même la *Symphonie n° 41*, dite « Jupiter », plus développée, n'excède généralement pas 36 minutes, également pour quatre mouvements. Ce qui fait une moyenne oscillant entre 5 et 9 minutes par mouvement.
- Les quatre mouvements de la célèbre *V^e Symphonie* de Beethoven n'excèdent pas 34 minutes au total et s'inscrivent donc dans ce type de format

N.B. Si Bruckner a fait gonfler – au risque d'exploser – le genre symphonique (environ 80 minutes d'exécution tant pour sa *V^e* que pour sa *VI^e Symphonie*), c'est à une époque où l'accès « universel » aux symphonies n'était pas particulièrement revendiqué.

Dans le cas du concert pédagogique qui nous occupe, le fait qu'il s'agit de créations, c'est-à-dire de découvertes sonores, la durée des œuvres du programme est un détail qui a toute son importance ! De fait, le fameux « travail » dévolu à l'auditeur dont il fut question plus haut (1.1.2 et 1.1.4) ne peut s'effectuer pleinement qu'au moment du concert lui-même.

Comment, dans un tel contexte, le face à face avec les œuvres se présente-t-il ?

- Comme un parcours jalonné d'effets de surprise, sur le plan de l'écoute des phénomènes sonores eux-mêmes – grâce aux effets dramaturgiques voulus par les compositeurs. Un parcours que chaque auditeur accomplit en regroupant, sériant, comparant des cellules sonores. Et ce au milieu de repères particulièrement éloquents de par leur caractère (statistiquement, voire émotionnellement) exceptionnel.
- Comme une conjugaison entre le ressenti très personnel et le rassemblement collectif autour de six moments scandés comme un événement sportif.

Écoute en direct et présence – performative – des interprètes

Les protagonistes d'un tel concert doivent bien sûr accepter de se produire en tenant compte d'un avenant particulier (mais tacite) au contrat de concert « classique » habituel : les cinq musiciens de l'Ensemble Batida¹¹ ont explicitement jeté leur dévolu sur la recherche (des créations, des commandes passées à des compositeurs) et les collaborations avec toutes sortes de partenaires (notamment des chorégraphes). Ils pratiquent le théâtre musical, ce qui, pour la présence scénique, nécessite des compétences particulières. Enfin, ils sont aussi régulièrement présents dans des écoles que dans les festivals, pour des moments de concerts de percussion dans

11. <http://www.ensemble-batida.com/ensemble-batida/>

lesquels la participation active des enfants est sollicitée (par exemple en produisant des sons différents, mais répertoriés, sur la surface de ballons gonflés), mais où sont aussi prévues des performances que les enfants découvrent en tant qu'auditoire apparemment passif.

Le concert du 29 mars 2017 que nous avons observé se déroule au milieu d'une tournée en milieu scolaire, lors de laquelle les musiciens ont joué devant de très jeunes élèves d'école primaire, les ont amené à jouer avec eux (en différenciant quatre types de sonorités à produire : « pousser-tirer », « quick, quick, quick », « l'avion », « guitare électrique »).

Bref, ces cinq-là ne sont pas novices en matière de présence scénique. Et ils sont coutumiers de l'ajustement de leur rôle en situation d'écoute en direct.

La question des repères, que nous avons abordée précédemment (1.3.1) est pour eux essentielle et ils ne reculent ni devant l'emphase gestuelle, ni devant la nécessité de ponctuer le concert de repères d'écoute grâce à des gestes, de sorte que des balises visuelles signalent des balises sonores. Il ne semble pas excessif de faire l'hypothèse que de tels « passeurs de projets artistiques » jouent un rôle non négligeable pour que des élèves réalisent une expérience esthétique. Il en effet très plausible que des musiciens coutumiers des effets produits par leur gestuelle, leurs mimiques, la rythmicité de leurs interventions successives ou encore la mise en relief de détails significatifs dans les œuvres interprétées aient un mode de présence particulier, propices à l'expérience esthétique. Enfin, ce sont des musiciens aguerris, qui jouissent de suffisamment de liberté par rapport à ce qu'ils maîtrisent et qui ont donc une disponibilité pour penser à la manière de s'adresser à des publics différenciés.

Un lexique spécialisé et ses effets

Nous venons d'évoquer qu'en situation de concert scolaire sous forme d'animation, les musiciens de l'Ensemble Batida introduisaient un vocabulaire spécifique, permettant à de très jeunes enfants de différencier des sonorités et des modes de production de celles-ci (en frottant des ballons gonflables). En amont du concert pédagogique que nous avons observé se pose également la question de ce vocabulaire spécifique.

De même que la notion de « thème »¹² est essentielle pour la réception des œuvres musicales classiques ou romantiques, en particulier pour le répertoire symphonique et l'opéra, de même la notion de « tutti » (jeu de l'orchestre dans son intégralité) et de solo est centrale pour la réception d'un concerto. En outre, lorsque l'œuvre est enregistrée, il est relativement facile d'introduire les élèves dans un champ lexical spécialisé, en relation avec le répertoire, le genre, le style, les instruments, les interprétations connues. Des notions telles que

- le tempo, avec les caractères musicaux appariés (*Presto agitato*, par exemple),
- les timbres (qui se complètent ou se répondent, par exemple entre cordes et bois ou entre bois et cuivres)

ont un caractère transversal, on pourrait même dire : « générique ».

12. « Un thème est une phrase musicale bien caractérisée (ou fragment de phrase) destinée à réapparaître dans la suite du morceau à titre de rappel ou de base de développement. À la différence des autres éléments analytiques (incise, cellule, colon, etc.), le thème doit toujours présenter un sens musical complet et rester aisément perceptible à l'auditeur. Le plus souvent, le thème est de caractère mélodique, mais il peut aussi y avoir des thèmes harmoniques, rythmiques, etc. La musique contemporaine tente même d'introduire la notion de thème de timbres ». » (Vignal, 2005, p. 847-848).

En effet, à part des cas limites (comme des œuvres électroniques, des enregistrements de « musique concrète »¹³, ou encore 4'33 de John Cage)¹⁴, il est à peu près certain que, lors d'un concert, des timbres seront repérables (la majorité des bandes-son va de pair avec des timbres différenciés) et qu'il y aura variation de tempo.

Lorsque le genre n'est pas connu par avance, une différenciation entre

- des éléments « de base », qui structurent l'œuvre, et
- des éléments fonctionnant comme des tropes, c'est-à-dire comme des ornements ou des interpolations,

contribue néanmoins à orienter l'écoute.

Mais lorsque l'œuvre est donnée en création, c'est plus difficile. L'enseignant ne peut que parier sur le ou les objets écoutés, en prenant appui sur des indices. Dans le cas du concert pédagogique dont nous avons analysé certaines caractéristiques (en 1.3.1 et 1.3.2), le fait que les interprètes soient majoritairement des percussionnistes constituait certainement un indice de taille.

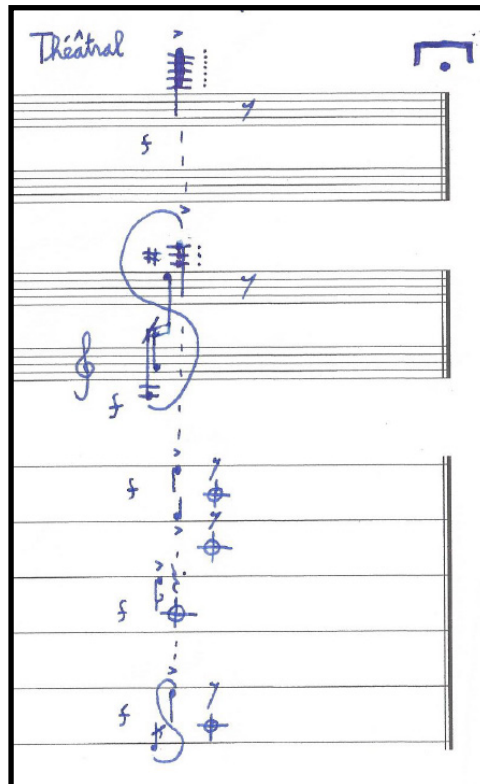
Nous avons relevé que Goffmann (1991) accordait une importance primordiale à la modalisation de l'activité et à sa fabrication (cf. 1.1.3) pour ce qui est de l'ancrage de celle-ci. Étant donné que la « reconnaissance » de phénomènes sonores dûment identifiés avant le concert n'est pas possible (par défaut d'enregistrement), l'enseignant est limité dans sa planification d'activités. A priori, il peut compter sur l'absence vraisemblable de thèmes « chantables », puisque les percussions paraissent devoir occuper une position dominante dans la programmation. Autrement dit, du fait qu'il n'est pas possible d'anticiper la structure de l'œuvre, qu'il n'y aura vraisemblablement pas pléthore de thèmes, que reste-t-il à l'enseignant pour construire des milieux didactiques ?

- La distinction entre sons lisses / striés / saturés, qui va de pair avec une dramaturgie des sons « hors normes » et du passage son / bruit / son, caractéristiques des percussions contemporaines.
- Le repérage des élans, des phrasés, des ponctuations (écoute agogique & silences).
- Le « démêlage » de la polyphonie... (par les timbres, c'est-à-dire par les différentes familles au sein de la grande famille des percussions : les peaux, cloches, gongs, boîtes, grelots, claviers – marimba, glockenspiel, etc.).
- La pratique du découpage d'une œuvre – le rôle des « reprises » et des variations, mais aussi des silences...
- La différenciation des moments liés à une forme particulière de théâtralité (grâce, notamment, aux gestes des musiciens), comme ici, à la fin de *Stretto-Cumulus*.

13. Par exemple *Variations pour une porte et un soupir* (1963) de Pierre Henry, <https://www.youtube.com/watch?v=dud4D6PeHqQ>

14. Publiée chez Peters, l'œuvre comprend trois mouvements ne comprenant chacune qu'une seule indication : « Tacet ». Cage précise que le titre de son œuvre varie en fonction de la durée de la performance, en minutes et en secondes – ce qui revient à prendre en compte la durée du silence (musical) entre deux autres œuvres au programme du même concert.

- Fin de Stretto-Cumulus :



Aujourd'hui, le fait de pouvoir passer aux élèves des extraits filmés de concerts libres de droits et disponibles sur internet constitue certainement un facteur d'enrichissement des milieux didactiques. Comment s'entraîner, sans cela, à repérer des moments « forts », dans une forme de « théâtralité sans mot » ? Comment se familiariser avec des modes de jeu expérimentaux, par exemple les sons produits par frottement d'un archet sur un... marimba, comme dans le *Concerto pour violon* de Heinz Holliger¹⁵ (écrit entre 1993 et 1995) ? S'il n'est – de loin – pas nécessaire d'anticiper tous les effets sonores d'un concert, n'en prévoir aucun, c'est prendre le risque d'une étrangeté que l'« écouteur » peut vivre comme peu propice à sa participation en tant qu'auditeur.

Des « activités contrôlées » au sens de Dewey

Jeter une base sur laquelle l'expérience esthétique va (peut-être) venir se greffer implique donc de conduire des activités préparatoires au concert lui-même. Et les moyens que l'enseignant se donne vont bien sûr dépendre de ce qu'il peut anticiper, du point de vue des caractéristiques des œuvres et de la situation de concert.

15. Heinz Holliger. Concerto pour violon «Hommage à Louis Soutter» Thomas Zehetmair; SWR Sinfonieorchester, dir. Heinz Holliger (ECM 1890 476 1941/Phonag). <http://brahms.ircam.fr/works/work/33312/>

Voici des exemples d'outils de planification utilisés par les enseignants :

CONTENUS	ACTIVITÉS durant la séquence d'enseignement
<p><u>Exemples de notions:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • timbres / situation des sources sonores et des timbres dans l'espace, • forme (ABA, par exemple) d'un mouvement ou d'un extrait, • métaphore, • improvisation, • solo, duo, ensemble... • grammaire des gestes (frapper, balayer, attaquer, caresser...), • mesure (fractions) / régulière ou irrégulière • tempo (régulier, accélérant, ralentissant) • rythme (proportions)... 	<p>Imiter</p> <p>Observer</p> <p>Décrire</p> <p>Trouver, au milieu d'autres éléments</p> <p>Classer, hiérarchiser, apparier</p> <p>Comparer</p> <p>Improviser (avec une contrainte)</p> <p>Produire (avec un contrat)</p> <p>Situer dans un document (partition / texte / tableau / schéma)</p> <p>Faire une hypothèse (sur la suite de l'extrait / sur l'origine du son...)</p> <p>Chercher un accompagnement pour une cellule sonore donnée</p>
<p><u>Pour chaque notion</u>, situer les pratiques de référence et définir les objectifs spécifiques.</p>	<p>Veiller à ce qu'il y ait des <u>traces de ces activités</u> (enregistrements, schémas, illustrations, textes...)</p>

Initialement, nous étions partis de la question : comment l'enseignant s'y prend-il pour conduire des activités «contrôlées» et quels moyens didactiques se donne-t-il?

Si, comme l'affirme Dewey, l'auditeur et le spectateur extraient des significations de ce qu'ils entendent ou voient, les outils de planification constituent certainement une aide pour leur travail respectif en situation de réception.

La perception de l'évolution d'un tempo (en accélérant, en ralentissant...) ou du passage d'une forme de régularité à une forme d'irrégularité dans les rythmes ; le fait de distinguer, le cas échéant, des passages improvisés (par exemple grâce aux gestes des musiciens¹⁶) et des passages où les indications écrites sont très précises ; le repérage de formes..., tout cela contribue à vivre le déroulement musical comme un cheminement en terrain partiellement connu. Mais cela n'empêche nullement que le « regroupement » de détails éparpillés (...) visant à former un tout qui est vécu comme une expérience » (Dewey, 2005, p. 80) se produise différemment pour chaque auditeur ou chaque spectateur ! L'intérêt propre de chacun va jouer un rôle considérable dans les choix opérés en cours de représentation ou en cours de concert... De même que Berlioz ou Mendelssohn ont

16. Ceci est particulièrement visible dans certaines œuvres pour orchestre, où le chef interrompt la battue avec la baguette, pour montrer des nombres avec ses doigts : les musiciens savent alors qu'ils peuvent improviser sur la base d'indications numérotées dans la partition (désignant par exemple un « réservoir » de notes dans lequel ils peuvent puiser à ce moment-là).

fait comprendre à leurs lecteurs qu'ils furent, l'un et l'autre, confrontés à une œuvre (au moins partiellement) tellurique, mais n'ont pas, pour autant, relaté de façon identique leur expérience à l'écoute de la *V^e Symphonie* de Beethoven, les élèves dont l'écoute est « préparée » vivront la réception « live » chacun différemment. Ils s'inscriront alors à la fois dans une tradition de réception et dans une « biographie de l'expérience esthétique » unique. À propos de cette fameuse *V^e Symphonie*, E.T.A Hofmann (cité par Tranchefort), n'a-t-il pas hésité à affirmer que cette œuvre exprimait « à un très haut degré le romantisme qui révèle l'infini » (1986, p. 58) ?

Conclusion

Si Protagoras considérait l'apprentissage artistique comme essentiel dans l'éducation, c'est parce que ce sophiste prenait en compte le fait que les humains diffèrent : de par leur corps, leurs perceptions, leurs références. D'où la place fondamentale de la subjectivité de chacun ! Encore aujourd'hui, perception et expérience esthétique sont indissociables.

Nous avons tenté de démontrer qu'une situation de réception musicale visant à rendre possible le vécu d'une expérience esthétique gagne à être analysée didactiquement, comprise et anticipée comme une activité contrôlée.

Bibliographie

- Arasse, D. (2001). *On n'y voit rien. Descriptions*. Paris : Denoël.
- Badiou, A. (2013). *Petit manuel d'inesthétique*. Paris : Le Seuil.
- Ball, P. (2005). *Histoire vivante des couleurs. 5000 ans de peinture racontée par les pigments*. Paris : Hazan.
- Barbaras, R. (2009). *La perpeption. Essai sur le sensible*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- CNRTL. (2012). *Travail*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/travail>
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Pau, France : Publications de l'Université de Pau, Éditions Farrago.
- Gervereau, L. (2008). *Images, une histoire mondiale*. Paris : CNDP.
- Goffmann, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- James, W. (1950). *Principles of Psychology* (vol. 2). New York : Dover Publications.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, États-Unis : Northwestern University Press.
- Mendelssohn-Bartholdy, F. (1870). *Briefe aus den Jahren 1830 bis 1847 von Felix Mendelssohn Bartholdy*. H. Mendelssohn.
- Mili, I. (2002, 16 août). Interview de Pierre Boulez. *La Grange*, (66).
- Mili, I. (2011). Une maïeutique de l'écoute musicale en classe. Des mots en échos, pour construire l'œuvre musicale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (43), 153-174.
- Mili, I. (2016). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Berne : Peter Lang.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian bourgois éditeur.
- Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology. Twenty-nine issues and concepts* (n° 39). Champaign, États-Unis : University of Illinois press.
- Peretz, I. (2001). *Brain specialization for music. Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 153-165.
- Peretz, I. (2003). *En quête du cerveau musical. La Recherche*, 364, 67-70.
- Pradines, M. (1981). *La fonction perceptive. Les racines de la psychologie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Schubauer-Leoni, M.-L.; Leutenegger, F.; Ligozat, F. et Flückiger, A. (2007). Catégories de l'action conjointe Professeur-élèves. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p.52-92). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Souriau, A. (1999). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : Quadriga, Presses universitaires de France.
- Szendy, P. (2001). *Écoute. Une histoire de nos oreilles*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Tranchefort, F.-R. (1986). *Guide de la musique symphonique*. Paris : Fayard.